

A UNIVERSIDADE E O ENSINO

DISCURSO DE RECEBIMENTO DO TÍTULO DE PROFESSORA EMÉRITA DA USP*

Eunice Ribeiro Durham

RESUMO

Neste discurso proferido por ocasião do recebimento do título de professora emérita da USP, a homenageada faz um balanço de suas posições acerca dos problemas que envolvem o ensino superior no Brasil, analisando-os em face do contexto educacional internacional. São abordados aspectos como as limitações do modelo das universidades multifuncionais e gratuitas para responder às demandas da atual realidade educacional brasileira; a crise e a irracionalidade do sistema de financiamento das universidades públicas; a questão da democratização interna das universidades, que com frequência se confunde com o mito da "comunidade universitária".

Palavras-chave: ensino superior; universidade pública; Universidade de São Paulo.

SUMMARY

In this address on the occasion of receiving the title of professor emeritus at University of São Paulo, the author reviews her positions concerning the problems of higher education in Brazil, analyzing them in face of the international context of education. She approaches features as the limits of the multifunctional and free university model to fulfill the demands of contemporary Brazilian educational situation; the crisis and irrationality of the funding system for public universities; and the matter of internal democracy, which is often mistaken with the "university community" myth.

Keywords: higher education; public university; University of São Paulo.

Discurso de saudação de Maria Lucia Montes

(*) Proferido na cerimônia de outorga do título de professora emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 18 de abril de 2002, precedido pelo discurso de saudação de Maria Lucia Montes, professora do Departamento de Antropologia dessa faculdade.

É com muita satisfação, permeada de temor, que me desincumbo da honrosa e difícil tarefa para a qual fui designada, ao saudar a professora Eunice Ribeiro Durham nesta ocasião solene. Honrosa pelo orgulho, do qual sou porta-voz, que traz ao Departamento de Antropologia e a esta Faculdade o fato de poder contar em seu quadro docente com esta figura exemplar que hoje recebe o título de professora emérita. Difícil, porém, pelas mesmas razões, em se tratando de quem se trata. Como resumir no breve espaço de uma saudação o significado da contribuição e do exemplo desta pessoa múltipla e singular que é a professora Eunice Durham, cuja ação, a partir do campo do saber que é sua especialidade, a antropologia, se projetou, ao longo

de uma carreira de mais de trinta anos, para além das salas de aula e dos quadros institucionais desta Faculdade e da Universidade de São Paulo, levando-a a assumir responsabilidades públicas cada vez mais amplas, até tornar-se ela própria uma figura pública, cuja trajetória se associa indissoluvelmente aos destinos da educação no Brasil nos últimos quinze anos?

Percebo agora porque esta tarefa coube a mim — multifacetada e interdisciplinar tal como a professora aqui homenageada — ao refazer a contrapelo um caminho que corre em direção ao passado, indo do momento de minha generosa acolhida pela professora Eunice no Departamento de Antropologia, em 1988, até aquele outro, em uma conjuntura política difícil, em meados dos anos 1970, quando, vindas de áreas distintas, ela da Antropologia e eu da Filosofia, desembarcávamos ao mesmo tempo na área de Ciência Política do antigo Departamento de Ciências Sociais desta faculdade, para reforçar um corpo docente desfalcado de alguns de seus melhores quadros pela violência do arbítrio e da repressão. Juntamente com a professora Ruth Cardoso, a professora Eunice era então a "antropóloga residente" da Ciência Política. E eu, como colega, sem nunca ter sido aluna de nenhuma delas, me tomava discípula de ambas na tarefa do aprendizado simultâneo da política e da antropologia.

Olhando em retrospectiva a trajetória da carreira da professora Eunice Durham, percebo-me portanto cruzando esse caminho em um ponto crucial de inflexão que seria decisivo para o seu futuro, mas cujos antecedentes eu era então incapaz de avaliar. Só aos poucos, conforme ia se aprofundando minha compreensão dessas novas áreas do saber em que me vira lançada, iria entender a importância do trabalho desta antropóloga que não se contentara em ser uma boa professora e pesquisadora, mas se esforçara por alargar o campo de sua disciplina, tradicionalmente marcado pelo predomínio da etnologia, estendendo-o para a incipiente área da antropologia urbana em seus trabalhos de mestrado e doutorado, voltados para o imigrante estrangeiro e o trabalhador de origem rural em seu processo de assimilação e integração a um novo contexto sociocultural e à sociedade urbano-industrial. Só bem mais tarde compreenderia ainda a contribuição crucial de seu estudo sobre a obra etnográfica de Malinowski, que se tornaria referência obrigatória na interpretação de um clássico da teoria antropológica, revelando o cuidadoso investimento de teoria e método por parte do antropólogo na reconstrução da realidade a partir do trabalho de campo.

Naqueles momentos iniciais de convívio e intercâmbio na área de Ciência Política, no entanto, fascinava-me apenas a aventura comum que compartilhávamos na descoberta das interfaces entre cultura e poder, de que resultaria mais tarde a organização do Grupo de Trabalho sobre Cultura Popular e Ideologia Política da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anpocs), coordenado pela professora Eunice Durham entre 1983 e 1984. Esse foi sem dúvida um núcleo de reflexão e produção intelectual da mais alta relevância, que teria influência decisiva na formação de muitos de meus colegas do Departamento de Antropologia e de outros reconhecidos antropólogos que hoje atuam em outras instituições universitárias.

Entre eles, para referir-me apenas a alguns, cabe mencionar o professor José Guilherme Magnani, as professoras Teresa Caldeira e Guíta Grin Debert e, diretamente sob a responsabilidade da professora Eunice, como seus orientandos em nível de mestrado e doutorado, os professores Antonio Augusto Arantes Neto, Geraldo Romanelli, Edward MacRae e Alba Zaluar, enquanto no interior do próprio Departamento de Antropologia caberia destacar os professores Amadeu Lana e Paula Montero e nossa saudosa professora Carmen Cinira de Macedo, de cujo convívio a morte nos privou em 1991. Os temas desses trabalhos? Ainda um alargamento das preocupações iniciais da professora Eunice Durham na área de antropologia urbana, somado já à crescente importância que assumiam nesses estudos as relações de poder: o universo dos trabalhadores rurais, o operariado urbano, as vicissitudes da família, questões de gênero, religiosidades populares.

Desse período, guardo a lembrança da abertura de espírito e da generosidade intelectual, aliadas a um profundo rigor, com que a professora Eunice foi capaz de partilhar com seus orientandos da área de Antropologia e seus colegas da Ciência Política as preocupações e as alegrias de um processo de descobertas numa nova área de trabalho, cujos contornos apenas se esboçavam. Entretanto, se alguma coisa me resta na memória daqueles primeiros tempos de convívio, esta é sem dúvida uma virtude ímpar da professora, que eu então descobriria e cujo valor só mais tarde aprenderia a reconhecer, sobretudo compreendendo o preço que lhe custou ser fiel a esta postura — vale dizer, ser fiel a si mesma. Refiro-me ao seu senso de responsabilidade para com a universidade e a organização institucional do trabalho intelectual, seu sentido ético da coisa pública e sua consciência de dever para com seu tempo e os desafios que ele incessantemente nos coloca.

Por isso a professora Eunice Durham jamais se furtou a assumir funções representativas e de direção em instituições como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que presidiu por duas vezes, de 1978 a 1980 e de 1982 a 1984; a Comissão Especial de Assuntos Indígenas da mesma ABA, por ela presidida concomitantemente à sua segunda gestão na direção da instituição; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como presidente da área de Antropologia de seu Conselho Científico, de 1984 a 1986; o Conselho Editorial da Anpocs, de que foi membro no período 1982-84, coordenando a Comissão de Pós-Graduação da instituição de 1984 a 1986 e sendo membro de sua Comissão Acadêmica na gestão subsequente, de 1987 a 1988. Mais ainda, num período em que a transição democrática colocava em primeiro plano a importância da representação e participação da comunidade científica na definição dos rumos do país, a professora foi membro do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico e Artístico do Estado de São Paulo (Condephaat), de 1983 a 1985, bem como da Comissão de Estudos sobre Universidades da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 1986 a 1988, para depois assumir a Vice-Presidência dessa instituição, de 1989 a 1990. A partir de então, voltando a concentrar-se em sua área de especialização, atuaria como membro do Conselho Editorial do Anuário Antropológico, até 1999.

Tampouco no interior da própria universidade se furtaria a professora Eunice Durham ao pesado encargo das atividades administrativas, em funções de direção ou em órgãos colegiados da USP, exercendo a chefia do antigo Departamento de Ciências Sociais entre 1985 e 1987 e encarregando-se da árdua tarefa de proceder à sua divisão, de que resultariam os três atuais departamentos que integram o curso de Ciências Sociais: o de Antropologia, o de Sociologia e o de Ciência Política. Esse era um tempo em que se rearticulava e se redistribuía entre os novos departamentos parte do corpo docente das três áreas, e por isso se mediam milimetricamente metros quadrados de espaço por número de professores, barganhavam-se salas por peças de mobiliário, secretárias por telefones e infra-estrutura administrativa— um quebra-cabeça infernal. Foi depois de resolvê-lo que, uma vez transformada a antiga área de Antropologia em departamento autônomo, para ele retomaria a professora, assumindo sua direção nos anos subseqüentes, de 1987 a 1989. Findo seu mandato, voltaria a participar do Conselho do Departamento de Antropologia, ao mesmo tempo que, como professora titular, ocuparia de forma permanente seu lugar na Congregação desta Faculdade.

Nesse mesmo período, entretanto, já a professora se engajava em outras batalhas no âmbito da instituição universitária. Compreendendo a universidade como instituição em que são indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, ela emprestaria sua competência e entusiasmo para fomentar, juntamente com o professor Luis Carlos de Menezes, do Instituto de Física, a institucionalização do trabalho de extensão universitária na Comissão Especial de Coordenação das Atividades de Extensão (Cecae) da Reitoria da USP, nos anos de 1988 e 1989, período em que passaria a atuar também como assessora especial da Reitoria para Políticas Universitárias, entre 1987 e 1989. A relevância do processo de redemocratização e a importância que então nele assumia a questão ambiental levaria a Reitoria da USP a promover dois simpósios sobre a transição democrática e a Amazônia, em 1987 e 1988, de que a professora Eunice participou como coordenadora, ao lado de outros docentes da universidade. Dataria daí seu crescente interesse pelos problemas ambientais, que a levaria a participar de um programa como o Leadership for Environment and Development (Lead) da Fundação Rockefeller, como membro de seu Comitê Nacional no Brasil, da sua Comissão Acadêmica, da Comissão de Acompanhamento e Avaliação e do Conselho Diretor do programa, de 1990 a 1994. Além de fazer parte do Conselho Editorial da revista International Environmental Affairs até 1996, sua participação no Lead a levaria também a realizar uma importante viagem ao Zimbábue, como membro da Comissão de Avaliação do programa em 1994.

Todavia, por mais relevantes que fossem esses interesses, sempre houve a mover a professora Eunice Durham uma paixão maior, herdada de seu pai, o professor José Quirino Ribeiro, exemplo de uma vida dedicada à educação como docente da Faculdade de Educação da USP. Foi na trilha aberta pelo professor Quirino que a professora hoje homenageada assumiu como seu dever talvez a mais árdua tarefa que se impôs em toda a sua carreira: levar adiante até onde fosse necessário e possível a reflexão e a ação

no campo da educação brasileira. A criação do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes) da USP data de 1989, e desde a sua fundação a professora atuou como coordenadora de seu Conselho Diretor. Entretanto, esse seria apenas um primeiro passo em uma longa trajetória que a levaria a ocupar altos cargos em órgãos colegiados e de direção junto ao Ministério da Educação, servindo sob três diferentes ministérios e três presidentes e resistindo às turbulências provocadas pela mudança dos ocupantes desses cargos.

Ainda na gestão Carlos Chiarelli, nomeada diretora geral da Capes em 1990, a professora Eunice Durham assumiria a tarefa de recriar a instituição, extinta na reforma administrativa do governo Collor, presidindo à sua reorganização administrativa e subsequente transformação em fundação. Promoveria então um extenso programa de reformas, abrangendo desde a reorganização da distribuição das bolsas da instituição e a criação de taxas acadêmicas para o provimento de recursos aos programas de pós-graduação em nível nacional até a elaboração do Projeto Norte de Pós-Graduação, para estimular a criação de programas integrados de mestrado e doutorado entre as universidades daquela região, passando por seminários para avaliação das relações entre a universidade e o setor produtivo ou da pós-graduação no país. Nesse período, atuaria ainda como representante da Capes no Conselho Científico do CNPq, de 1990 a 1991, e representante do MEC junto ao Conselho de Ciência e Tecnologia da Presidência da República, entre 1991 e 1992. Depois, sob a gestão José Goldemberg, foi encarregada da Direção da Secretaria Nacional de Ensino Superior do MEC, entre 1992 e 1993, dedicando-se então à questão da autonomia universitária, com a elaboração concomitante de proposta de emenda constitucional e de indicadores para distribuição de recursos às instituições de ensino superior, bem como à reorganização dos hospitais universitários e à elaboração de um novo sistema de distribuição de recursos para as universidades estaduais e comunitárias. Finalmente, sob a gestão do ministro Paulo Renato de Souza, a professora Eunice ocupou, de 1995 a 1997, a Secretaria de Política Educacional do MEC, encarregando-se da preparação de anteprojetos de lei, acompanhamento da tramitação no Congresso Nacional e elaboração de emendas sobre questões como a reformulação do Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deixando essa função, participaria ainda do Conselho Nacional de Educação do MEC, de 1997 até 2001, quando por fim daria por encerrada sua tarefa junto ao mais alto órgão do Executivo federal no setor da educação.

Missão cumprida, a professora podia enfim voltar para casa, isto é, para a sua casa primeira no trabalho educacional, a Universidade de São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, o Departamento de Antropologia. A partir de então, com relação à educação nacional, ela podia já contentar-se, longe do campo de batalha da ação, com o trabalho de reflexão, continuando suas atividades jamais interrompidas junto ao Nupes. Um longo e árduo caminho fora percorrido. Nele, por sua exposição enquanto figura pública, a professora Eunice Durham conquistou colaboradores devotados e admiradores incondicionais, assim como granjeou inevi-

táveis inimigos em virtude do inflexível rigor ético de sua postura, que sempre afez mais amiga da verdade que de seus amigos, ainda que essa verdade contrariasse muitos pressupostos ideológicos do nosso bem-intencionado senso comum que se quer politicamente correto. Mas sobretudo a professora pode orgulhar-se de assim ter conquistado o respeito até mesmo dos que discordaram ou discordam de suas posições. E conquistou-o pela sua coragem ao expor essas posições, pela sua lealdade ao enfrentar os argumentos de um adversário, pela sua franqueza e rigor no debate político, virtudes do trabalho acadêmico que ela soube carregar para a vida pública. Certa vez a professora que hoje aqui homenageamos refletia sobre o exercício da influência, dizendo que esta consiste não em impor aos outros a sua própria visão de um problema, mas em mudar os termos em que esse problema é pensado. Por certo, ela pode estar segura de ter deixado na educação brasileira a marca de sua influência. Muitas das questões educacionais que hoje debatemos não seriam as mesmas sem a teimosa e abnegada persistência de suas palavras e ações, no exercício do que sempre considerou como sua indelegável responsabilidade ética.

Nessas funções públicas, muitos temeram a mulher poderosa, tomando por sisudez o que era um intenso voltar-se para a reflexão interior, em busca de respostas a questões que sempre foram maiores que seus interesses pessoais. Daí também se tomar por inflexibilidade o que não foi nunca senão uma rigorosa perseguição da justiça, que um laivo de compaixão sequer, até por ela mesma, jamais foi capaz de mitigar. Poucos viram o outro lado da moeda: a incerteza e a angústia de quem, com um agudo senso de retidão moral, se arrisca a afirmar no espaço público, por suas palavras e ações, as próprias convicções, fundadas no estudo e na reflexão, e expô-las ao debate público, sujeitando-se à controvérsia que a incompreensão ou a má-fé tão facilmente podem transformar em chicana e na vileza dos ataques pessoais. Felizmente, essa não foi a tônica dos debates nos inúmeros simpósios, conferências e mesas-redondas de que a professora participou em razão de suas funções institucionais, que a levaram a percorrer os fóruns das instituições representativas do nosso saber acadêmico, como a Anpocs e a SBPC, e também grandes encontros internacionais em Moçambique, no México, Portugal, Japão, Colômbia, Chile, Noruega, Holanda, Inglaterra, Estados Unidos, bem como aqueles organizados pela Unesco em torno das questões da educação no mundo, em países que vão da Alemanha à Indonésia.

Passados porém os embates da vida pública, a professora Eunice Ribeiro Durham, aposentada desde 1996, retomou não apenas às suas atividades de pesquisa no Nupes, como também ao trabalho de docência, agora a título voluntário, junto ao Departamento de Antropologia. E voluntariamente, com a humildade que só estranha a quem desconhece a verdadeira grandeza de um educador, voltou a dar aulas não só nos cursos de pós-graduação, mas também nos de graduação. Um privilégio para as novas gerações, que assim reatam por sobre o tempo os laços com o que de melhor nossa tradição acadêmica foi capaz de produzir. Se a palavra "emérito" se refere a alguém cujos méritos devem ser publicamente reconhecidos, esta Faculdade deve ser

parabenizada por outorgar o título de professora emérita a esta docente do Departamento de Antropologia que soube elevar tão alto sua missão de educadora, seu trabalho de professora e pesquisadora, a dignidade de seu ofício de antropóloga e o nome desta Universidade e do seu país.

Homenagens me constroem, especialmente quando envolvem uma apologia da minha carreira. Enquanto ouço os elogios, minha consciência fica me lembrando das críticas que também mereço, das coisas que não fiz, das tarefas nas quais fracassei, e me fica difícil aceitar uma apresentação unilateralmente positiva, que falseia a visão que tenho de mim mesma. Mas apesar do constrangimento esta homenagem em particular tem um grande significado para mim, porque incide sobre um aspecto da minha vida ao qual sempre dediquei enorme importância, no qual empenhei o melhor de mim mesma e o qual, até hoje, me proporciona as maiores alegrias da vida profissional.

Embora a pesquisa tenha me trazido maior reconhecimento intelectual, a docência, de fato, foi sempre minha verdadeira vocação. E a tarefa de formar estudantes significou não apenas lhes ensinar antropologia, mas procurar fazer que a utilizassem para alargar sua visão de mundo, para assumir uma perspectiva crítica em relação à sociedade e a si mesmos, adquirir o relativismo necessário na análise da diversidade de comportamentos e valores, que constitui a base da tolerância sem a qual não se constitui a cidadania democrática. Já recebi outros títulos e condecorações, mas nenhum deles contemplou a minha atividade docente. Emociona-me pensar que esta homenagem significa que meu empenho está sendo reconhecido, que talvez ela seja uma constatação de que fui e continuo sendo uma boa professora.

Mas uma homenagem como esta implica uma responsabilidade muito grande, pois exige que eu fale algo que justifique ser dela merecedora perante os professores do Departamento de Antropologia, que a propuseram, a Consagração desta Faculdade, que a aprovou, e todos cuja presença aqui demonstra que tenho mais amigos do que pensava. A escolha do tema foi em si um problema. Falar apenas de antropologia poderia significar que me considero muito mais um membro do Departamento do que parte da Faculdade, o que não é verdade. Por isso pensei em falar mais especificamente sobre a Faculdade, que foi o centro da minha vida por mais de trinta anos. Entretanto, minhas relações com a instituição se alteraram muito nos últimos dezessete anos, que foram dedicados sobretudo aos problemas da educação superior brasileira, tanto como tema de pesquisa como de atuação no governo federal, tentando implantar uma reforma que julgava necessária. Destes, os sete primeiros anos foram tomados em grande parte pela participação política no movimento de reforma dentro da USP e da nossa faculdade. Durante os demais, estive mais voltada para o sistema federal e o ensino superior no seu conjunto.

As posições que tenho assumido desde então colocaram-me frequentemente em conflito com a Faculdade, com a USP e com as universidades

federais. Tenho sido criticada por coisas que fiz e por posições que assumi, o que é natural, pois é impossível propor mudanças sem causar polêmica, e não tenho a pretensão de sempre ter tido razão. Mas fui também atacada por posições que não defendi e por idéias que não espousei. Por isso, não resisti à tentação de usar esta oportunidade para falar sobre a universidade, a fim de explicitar minhas posições. Com isso, não pretendo que os que me ouvem se convertam às minhas idéias. Espero tão-somente convencê-los de que os problemas que tenho levantado são relevantes e merecem uma reflexão.

Esta reflexão toca o título que hoje recebo porque diz respeito principalmente ao ensino. Parto da convicção de que universidades que associam ensino e pesquisa são indispensáveis ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social de qualquer país. Só nelas é que, ao mesmo tempo que se formam novos pesquisadores, se realizam investigações cujo resultado é de domínio público e de alto interesse social. No Brasil, seu papel foi e é fundamental. Basta lembrar as contribuições das nossas universidades para o combate das doenças humanas e pragas agrícolas; para o desenvolvimento de novas tecnologias que transformaram profundamente a agricultura, a zootecnia, as construções civis, a extração de petróleo em áreas profundas; para a apropriação e produção do conhecimento necessário ao progresso das telecomunicações, dos meios de transporte e da engenharia genética; para o conhecimento da nossa história e nossa literatura; para a análise de problemas sociais como a violência, a pobreza e a marginalidade — só para citar umas poucas.

Em nosso país essas universidades precisam ser públicas porque as particulares são financiadas pela cobrança das matrículas, e se os alunos concordam em pagar pelo custo do ensino, certamente não concordarão em financiar a pesquisa, nem terão recursos para isso. As mantenedoras que lucram com o ensino não têm interesse em investir em pesquisa, pois isso envolve altos custos e a perspectiva de retorno monetário é muito incerta. Em nenhum país do mundo se sustentam universidades do tipo da USP contando apenas com recursos das matrículas. Há portanto que defender as universidades públicas brasileiras e contribuir para o seu aprimoramento. Pelo fato mesmo de serem tão necessárias, essa defesa implica a preocupação com os problemas que elas enfrentam e a busca de soluções para superá-los. No Brasil, o termo "universidade" é praticamente sinônimo de ensino superior, e uma das diferenças básicas entre minha posição e a de meus colegas é o fato de eu reconhecer que nem aqui nem em nenhum outro país o ensino superior se reduz a universidades. Meu objeto de reflexão é, portanto, o lugar das universidades num sistema de ensino superior.

Para compreender a natureza mais ampla dessa questão, é importante situar a situação brasileira no contexto mundial. De fato, o desenvolvimento do sistema universitário obedece a forças sociais muito amplas e responde a transformações globais da economia e da sociedade, que no entanto se manifestam de forma diferenciada nos diferentes países. Os caminhos tomados em cada um deles variam conforme o contexto nacional, mas os grandes problemas são em grande parte os mesmos: em todos os países ainda se

vivem dilemas que explodiram em 1968, promovendo uma extraordinária mobilização dos estudantes. Para entendê-los, é necessário ver 1968 como a eclosão de uma segunda revolução universitária. A primeira, mais pacífica e mais lenta, durou cerca de um século e consistiu na incorporação da pesquisa científica como parte inerente da vida universitária. Essa revolução iniciou-se na Alemanha no começo do século XIX e propagou-se com maior ou menor rapidez em outros países, embora não em todos — na Rússia e na França, por exemplo, esse modelo não foi adotado. No Brasil, a associação entre ensino e pesquisa se iniciou com um século de atraso, na década de 1930, com a criação das primeiras universidades e com grau variável de sucesso. A USP é o melhor exemplo de implantação bem-sucedida desse modelo.

Antes disso, isto é, até meados do século XIX, o sistema de ensino superior compreendia um número pequeno de universidades e outras instituições de formação profissional dedicadas exclusivamente ao ensino e que atendiam uma parcela muito reduzida da população jovem. As universidades destinavam-se a formar os quadros das burocracias do Estado e da Igreja, a habilitar uns poucos profissionais liberais e a constituir uma minoria de intelectuais. Seu custo, em termos de proporções dos orçamentos nacionais, era muito reduzido, restringindo-se ao pagamento de alguns professores em tempo parcial e à manutenção dos edifícios e das bibliotecas.

A pesquisa se revelou uma atividade dispendiosa, demandando investimentos em infra-estrutura que compreendiam laboratórios e equipamentos bastante caros, bem como pessoal altamente treinado e qualificado e integralmente dedicado à universidade, o que implicava salários mais elevados do que os dos antigos professores, que aliavam o ensino ao exercício de uma profissão liberal. A institucionalização da pesquisa também teve como corolário a formação de pesquisadores profissionais, o que levou, mais tarde, à institucionalização da pós-graduação. Apesar dos custos adicionais que gerou, o desenvolvimento da pesquisa nas universidades tornou-se um elemento fundamental e indispensável da revolução científico-tecnológica, pois se tornou parte integrante do processo de produção de conhecimentos próprio da sociedade moderna, formando recursos humanos capazes de gerá-los e difundi-los.

Se a pesquisa científica alterou a natureza e ampliou os custos do sistema universitário, não provocou imediata ou necessariamente a ampliação ou multiplicação das instituições e do número de alunos, o que só começou a ocorrer em grande escala a partir do final da II Guerra Mundial, configurando então a segunda grande revolução do sistema de ensino superior. A extensão do sistema decorreu do aumento da demanda ocasionado pela transformação na estrutura produtiva da sociedade, com a diminuição dos setores primário e secundário da economia e a ampliação do terciário. A expansão do trabalho não-manual em relação ao manual valorizou a escolarização mais avançada e se tornou fundamental para a ascensão social das classes médias. Essa pressão por expansão das vagas ficou muito clara, no Brasil e na Europa, com a movimentação estudantil da década de 1960, que precedeu a grande expansão do ensino universitário da década seguinte.

Dessa forma, em vez de uns poucos estabelecimentos dedicados a educar uma pequena elite, passou a ser necessário um número cada vez maior de instituições para abrigar uma parcela crescente da população jovem. Ao mesmo tempo, o próprio desenvolvimento tecnológico aumentou exponencialmente o custo da pesquisa, exigindo equipamentos cada vez mais complexos e caros. Mas não se tratou apenas de aumento do número de alunos: a demanda se tornou cada vez mais heterogênea. De fato, não se pode democratizar o acesso ao ensino superior tão-somente expandindo o número de advogados, arquitetos, médicos, engenheiros e cientistas, que afinal não poderão ser absorvidos integralmente pelo mercado de trabalho. A democratização exige uma multiplicação de cursos e carreiras que torna as atividades de ensino extremamente complexas, exigindo um corpo docente igualmente diversificado.

A evolução não se restringiu a essas duas alterações, pois as instituições de ensino superior foram progressivamente absorvendo novas funções. Entre suas atividades, as grandes universidades hoje incluem, além do ensino de graduação e da pesquisa, oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos com curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; serviços de assessoria aos mais diversos para órgãos públicos e privados; colaboração na melhoria da qualidade do ensino básico em sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e as necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente por meio dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisões, jornais e revistas.

Grandes universidades multifuncionais, que desenvolvem todas essas atividades, são essenciais à sociedade moderna, mas sua criação e manutenção implicam aumentos constantes do custo absoluto e relativo do sistema de ensino superior, que passa a absorver parcelas cada vez maiores dos fundos públicos, o que é facilmente constatável no caso brasileiro. Seu crescimento, por isso mesmo, está estreitamente associado ao desenvolvimento econômico e ao aumento das receitas públicas. Se a conjugação de pesquisa e ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento nos países desenvolvidos, ainda com mais razão no Brasil, onde todas as novas funções e o correspondente aumento de custos se concentram quase que exclusivamente nas universidades públicas. Portanto, a raiz profunda da crise mundial reside em grande parte no fato de que instituições de ensino que sejam grandes centros de pesquisa competitivos em nível internacional e cumpram inúmeras outras funções impõem custos, tanto em termos financeiros como de recursos humanos, demasiado elevados para que tal modelo possa ser multiplicado em número suficiente de modo a absorver toda a demanda por formação de nível superior.

No Brasil, essa crise estrutural foi agravada por uma crise conjuntural. Enquanto a economia crescia em ritmo acelerado, foi possível um aumento constante dos investimentos públicos na educação superior, mas com o

início da crise econômica nos anos 1980 os recursos diminuíram e o sistema estagnou. Nos países desenvolvidos, a busca de soluções para esse problema, que neles se manifesta de forma menos dramática, tendeu a seguir três orientações. De um lado, estabeleceu-se uma pressão por parte dos órgãos financiadores, públicos ou privados, no sentido de uma racionalização da aplicação dos recursos públicos e uma avaliação muito mais estrita da relação custo-benefício, tanto em relação à pesquisa como ao ensino. Uma das implicações dessa política é a exigência de modernização do sistema gerencial das universidades — pois em face da complexidade crescente de suas atividades e do vulto dos recursos fica impossível administrá-las com eficiência sem o uso de técnicas e instrumentos próprios das grandes organizações —, e outra, a introdução de diferentes sistemas de avaliação do desempenho acadêmico.

De outro lado, ocorreu espontaneamente, ou foi incentivada oficialmente, uma diversificação do sistema de ensino superior. Além de universidades tradicionais, subsistiram e floresceram ou foram criados outros tipos de instituições: institutos tecnológicos (como os *Fachhochschulen* alemães), escolas especializadas em formação profissional de alto nível (como as *grandes écoles* francesas) ou institutos de formação geral básica (como os *colleges* norte-americanos), nos quais a atividade de ensino é preponderante e a pesquisa mais de cunho pedagógico ou aplicado. A verdade é que se é impossível manter instituições em que se ministra ensino de boa qualidade sem que os alunos se familiarizem com a prática da investigação, é perfeitamente possível fazê-lo sem os custos de manutenção da pesquisa básica ou tecnológica de ponta e sem que a maioria dos quadros docentes trabalhe em tempo integral. Boas instituições de ensino também não precisam absorver o conjunto de funções que as grandes universidades incorporam. Inversamente, é possível desenvolver uma alta produtividade científica em instituições especializadas, nas quais o ensino ocupa um espaço pequeno. Essa questão merece uma consideração mais detalhada, e voltaremos a ela mais adiante.

Simultaneamente, ocorreu um movimento de diversificação das fontes de financiamento, podendo envolver a captação da poupança privada familiar mediante a cobrança de taxas escolares, mas esse não foi o único mecanismo nem tem sido de utilização universal, pois a diversificação das fontes de recursos, inclusive as públicas, prende-se muito à questão da diversificação de funções. Vários dos papéis que as universidades são levadas a desempenhar guardam uma relação muito indireta com o ensino e não podem ser inteiramente sustentados com recursos destinados à educação pública — em especial no Brasil, onde esses recursos são já em si limitados. Isso é particularmente verdadeiro no caso das atividades assistenciais (como os hospitais de ensino) ou culturais (como museus ou orquestras), que freqüentemente foram absorvidas pelas universidades em virtude da incapacidade de outros setores do poder público ou da sociedade civil de mantê-las adequadamente.

A ampliação das funções das universidades para além do ensino de graduação e pós-graduação deve ser acompanhada da captação de recursos outros que não os destinados à educação, analisando-se até mesmo a

relevância e a necessidade de cumprir algumas dessas funções para decidir quais devem ser mantidas e quais devem ser eliminadas, repassadas a outros órgãos públicos ou ainda sustentadas com recursos privados ou comunitários. Cursos de atualização para profissionais já qualificados, por exemplo, podem ser auto-sustentados por meio da cobrança de matrícula (com bolsas para os de renda mais baixa). Finalmente, dada a relevância de muitas áreas de pesquisa para o desenvolvimento tecnológico, há uma tendência crescente a financiá-las, pelos menos parcialmente, com recursos das empresas privadas.

Esses mesmos impasses, tendências e possibilidades podem ser observados no Brasil. Entretanto, a quase totalidade das reivindicações dos setores organizados do meio acadêmico brasileiro continua baseada numa posição que se formou durante a década de 1950 e se consolidou na década seguinte: a de que toda a demanda por ensino superior deve e pode ser atendida por grandes universidades públicas multifuncionais, gratuitas, que aliem o ensino à pesquisa e sejam inteiramente mantidas com recursos públicos constitucionalmente destinados à educação. Uma análise da realidade educacional brasileira mostra porém que essa expectativa é irrealizável e está em completo desacordo com os rumos que vêm sendo seguidos pelo sistema de ensino superior nos países desenvolvidos.

A orientação de dirigir os investimentos públicos na área da educação para a manutenção de grandes universidades multifuncionais não pode ser abandonada. A própria modernização do país exige estabelecimentos desse tipo, e dado o seu custo elevado eles não podem prescindir de fundos públicos. O irreal é imaginar que esse modelo seja o único aceitável, que só por meio dele se possa atender a crescente demanda por ensino superior. Uma política nacional para o ensino superior deve partir de uma visão realista da situação atual, em termos das características do sistema, dos problemas existentes (especialmente o da necessidade de expandir as matrículas) e dos recursos públicos disponíveis para superá-los. A reflexão não pode se restringir à questão das universidades públicas: precisa contemplar o conjunto heterogêneo das instituições públicas e privadas e sua inserção nos diversos contextos regionais, reconhecendo a necessidade de diversificação e flexibilidade decorrente da complexidade do sistema. Não podemos nos esquecer de que no Brasil, somando-se o setor público e o privado, apenas 12% da faixa etária de 18 a 24 anos está matriculada no ensino superior, ao passo que no Chile e na Argentina essa taxa é superior a 30%, para não falar dos países desenvolvidos, onde o percentual é muito maior. A ampliação do sistema de ensino superior é portanto uma necessidade inadiável.

Quero enfatizar que não se trata simplesmente de uma questão de "neoliberalismo ou socialismo". O estado de São Paulo consome hoje 10,4% da receita do ICMS (além do que recebe da Fapesp, do CNPq e da Capes) para custear três universidades que conseguem atender apenas 15% dos alunos atualmente matriculados no ensino superior do Estado. Para atender toda a demanda atual preservando o mesmo nível de custo seria necessário destinar às universidades praticamente todo o ICMS, o que, convenhamos, é

inteiramente irrealista, sobretudo se levarmos em conta a necessidade permanente de melhorar o ensino fundamental, ampliar o ensino médio e atender outras demandas sociais mais que legítimas: saúde, saneamento, transporte, habitação. O mesmo ocorre no nível federal: do total de 18% da receita de impostos que o Ministério da Educação recebe, mais de dois terços são destinados à manutenção das universidades federais, que no seu conjunto atendem cerca de 22% dos alunos do ensino superior. Estamos portanto abraçados a um dilema: o ensino de qualidade associado à pesquisa é cada vez mais caro, o número de alunos a serem atendidos é cada vez maior e os recursos públicos são finitos.

O agravante da crise no Brasil é que o sistema de financiamento é inteiramente irracional. Esse problema afeta basicamente as universidades federais, as quais, ao contrário do que acontece com as estaduais paulistas, não contam nem com percentual fixo do orçamento, nem com autonomia financeira, nem sequer com a garantia de regularidade no recebimento dos recursos. A irracionalidade do financiamento se prende também à questão de que os recursos atribuídos às diferentes instituições não são alocados em função de sua efetiva contribuição ao ensino e à pesquisa, tanto no caso das federais como das estaduais. No estado de São Paulo, por exemplo, a USP é nitidamente prejudicada em relação à Unicamp pela inexistência de indicadores desse tipo.

Quem trabalhou com o sistema federal, como eu, sabe que o nível de irracionalidade é intolerável quando se verifica que instituições sem nenhuma produção científica e com número irrisório de alunos têm orçamentos maiores do que outras nas quais a matrícula é elevada e a pesquisa está consolidada. Talvez seja relevante lembrar que na Europa o orçamento das universidades públicas depende tradicionalmente do número de alunos matriculados e o financiamento da pesquisa é feito, como também no Brasil, em termos de avaliação de projetos apresentados e concluídos. Não estou defendendo um produtivismo capitalista para as instituições públicas de ensino superior: defendo apenas maior racionalidade no uso de recursos públicos, com um sistema de avaliação permanente para evitar mão-de-obra ociosa e gastos desnecessários a fim de canalizar verbas para a ampliação do atendimento à população e a provisão de melhores salários.

A questão da irracionalidade tem outros componentes. Nas pesquisas que tenho realizado verifica-se que, se os salários dos docentes são baixos, os recursos orçamentários destinados às universidades públicas no Brasil comparam-se favoravelmente, em termos de percentual do PIB e quando se considera a limitação das matrículas, aos de muitos países desenvolvidos e decerto são proporcionalmente muito maiores do que os alocados no conjunto dos países latino-americanos. Chega-se assim a uma conclusão desconcertante: o governo gasta muito e os professores ganham muito pouco.

A causa desse fenômeno reside na estrutura de gastos com a folha de pessoal. Utilizando novamente comparações internacionais, verifica-se que o número de funcionários administrativos é excessivamente elevado, onerando pesadamente a folha de pagamento. Em muitos estados as universi-

dades federais se transformaram num verdadeiro cabide de empregos, por pressão das oligarquias locais. Também nas estaduais paulistas as distorções são significativas, embora menores. Mão-de-obra ociosa no corpo docente também foi comum, mas recentemente a dificuldade financeira para preencher todas as vagas decorrentes de aposentadorias vem produzindo redução substancial no número de professores em atividade.

Outra fonte de deformação da folha salarial é o grande número de vantagens corporativas, como aposentadorias muito precoces e com salário integral. Considerando que há professoras que se aposentam aos 45 anos, depois de 25 anos de atividade, e cuja expectativa de vida é de pelo menos 75 anos, verifica-se que o período de inatividade pode ser e freqüentemente é superior aos anos de efetivo exercício. Em consequência disso, o peso da folha de inativos cresce assustadoramente. O problema maior é que essa situação tende a se agravar de tal modo que o peso dos inativos pode chegar a consumir mais da metade dos orçamentos das universidades.

A solução simplista consiste em reivindicar que essa despesa não entre no orçamento das universidades, sendo assumida diretamente pelo poder público. Entretanto, uma análise minimamente isenta dos orçamentos públicos demonstra que o imenso déficit da previdência dos funcionários está se tornando uma carga pesadíssima, que prejudica os benefícios pagos à imensa maioria da população, que não goza dos mesmos benefícios. Direitos adquiridos precisam ser garantidos, mas há indubitavelmente a necessidade de uma reforma urgente, que crie uma nova carreira para os ingressantes e corrija as distorções atuais, de forma que, a longo prazo, a situação se torne atuarialmente viável. A criação de fundos de pensão, como existem nas universidades norte-americanas, é uma solução justa e exequível.

Isso certamente não deslegitima lutas por aumentos salariais nem significa que todos os governos tenham se mostrado igualmente interessados em manter e ampliar o ensino superior. Esse é um campo necessário de mobilização universitária. Mas há limites estruturais para o sucesso desses movimentos. Cabe às universidades, que se consideram o centro por excelência da visão crítica, ver além dos problemas conjunturais e reconhecer que precisamos de uma reforma mais ampla e mais profunda do sistema em seu conjunto. O modelo único que considera apenas universidades de pesquisa é intrinsecamente elitista e iníquo, pois exclui a maior parte dos jovens do ensino público superior. É a partir dessa constatação que venho batalhando por uma diversificação do sistema público, que contemple não só as universidades do tipo USP (embora também elas), mas também instituições semelhantes aos *colleges* comunitários dos Estados Unidos ou às universidades comunitárias do Rio Grande do Sul.

As minhas preocupações com o custo das universidades públicas não devem ser tomadas como uma acusação aos professores ou às próprias instituições. Tenho procurado mostrar que os problemas derivam de um sistema de financiamento que praticamente impossibilita o uso racional de recursos. Assim, a solução não reside em estabelecer punições, cortar salários ou reduzir verbas de custeio, o que inviabilizaria as universidades.

É a estrutura do sistema que causa as distorções e é ela que deve ser alterada, e isso não pode ocorrer do dia para a noite, pois pressupõe um longo período de transição. Mas não podemos esperar mais para começar a enfrentar o problema.

Uma segunda questão em relação à qual assumi posições polêmicas diz respeito à democratização interna da universidade. Durante o regime autoritário generalizou-se uma receita de democracia que ganhou grande popularidade em todas as universidades do país: a eleição direta, por professores, funcionários e alunos, do reitor, dos diretores e dos chefes de departamento. Essa noção de democracia, apoiada no mito da "comunidade universitária", defende a composição tripartida de todos os órgãos colegiados, também por eleição direta, como instrumento necessário e suficiente para equacionar os problemas e assim superar a crise. A noção simplista de que a justaposição, em igual número, de professores, alunos e funcionários nos órgãos decisórios forneceria os instrumentos eficazes para a gestão da universidade parece ter impedido uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza dessa instituição e o reconhecimento de sua complexidade.

O mito da comunidade universitária antes oculta do que resolve dificuldades muito reais. Uma universidade não é uma comunidade, mas uma organização burocrática (no sentido clássico do termo) muito complexa, que integra agentes especializados, portadores de saberes e práticas muito específicas. Não se organiza por meio da cooperação simples, mas pela divisão do trabalho que cria especializações. Não pode funcionar sem uma definição clara de áreas de competência e níveis de responsabilidade. Democratizar uma instituição desse tipo não é pressupor que todos são igualmente competentes para resolver sobre tudo, mas exige a criação de complexos mecanismos de representação diferencial em órgãos colegiados de composição diversificada conforme suas responsabilidades. Exige, enfim, o reconhecimento de especificidades funcionais, competências diversas e interesses divergentes de segmentos altamente heterogêneos. Uma universidade é antes semelhante a uma grande companhia teatral do que a uma assembléia de condôminos. Inclui o equivalente a produtores, diretores, atores principais, coadjuvantes, cenaristas, figurinistas, maquiadores e toda uma equipe técnica muito diversificada. Todos contam com uma dose maior ou menor de autonomia, mas não se monta um espetáculo tomando as decisões numa assembléia geral.

Também não há, infelizmente, uma correlação clara entre democratização interna e excelência acadêmica. E as universidades são julgadas, em última instância, muito mais pelo nível do ensino que oferecem e da produção científica que apresentam do que pelo grau de democracia que praticam ou pela autonomia de que gozam. Isso não quer dizer que a democracia não seja desejável, nem que não possa ser concebida como instrumento importante de uma renovação necessária. Mas não podemos deixar de lado a forma e o conteúdo dessa renovação. Não realizaremos essa tarefa sem analisar mais detalhadamente a natureza e as origens do impasse atual e sem abandonar o mito da comunidade.

Embora tenha perdido parte de sua força, esse mito continua atuante graças aos sindicatos. O movimento sindical retira sua força exatamente da sua capacidade de unir todos os docentes na defesa das mesmas reivindicações e das alianças que seja capaz de formar com funcionários e alunos. Dessa forma, a ação sindical se concentra naquelas reivindicações que beneficiam igualmente a todos. O movimento atua assim no sentido de ocultar ou negar a diversidade interna da universidade, as diferenças de função e de competência, as necessidades específicas das diferentes áreas de conhecimento, os interesses conflitantes entre ensino e pesquisa, e basicamente desconhece a multiplicidade dos problemas de uma organização tão complexa quanto é uma universidade. A ação sindical recria constantemente o mito da comunidade dos iguais. Além disso, e o que é pior, impede qualquer discussão sobre as inúmeras distorções da carreira que, mediante ganhos de causa de questões trabalhistas e acumulação de vantagens derivadas do exercício de funções administrativas por tempo limitado, de fato destroem a isonomia, criam privilégios e oneram a folha de pagamento, impedindo aumentos salariais mais substantivos para o conjunto dos professores. Talvez seja esse corporativismo sindical o responsável pelo fato de que a discussão sobre a democratização da universidade tenha se concentrado tanto na questão da participação da "comunidade acadêmica" nas decisões internas, deixando em segundo plano um problema que é ainda mais fundamental: a democratização do acesso ao ensino superior. Voltamos assim à questão do ensino.

O fato de a universidade pública e gratuita atender privilegiadamente as camadas mais favorecidas da população brasileira constitui um escândalo inadmissível. Não basta ser contrário a esse estado de coisas: é preciso propor medidas para superar essa situação. Como já afirmei, a abertura do ensino superior a amplas camadas da população não pode ser construída simplesmente multiplicando-se a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção do diploma profissional e o mesmo tipo de ensino. O velho sonho das classes médias, que via na universidade um instrumento para obtenção de um diploma para garantir um emprego bem pago e de prestígio, legitimando uma posição privilegiada na estrutura da sociedade, está definitivamente morto e deve ser enterrado. Só foi compatível com a velha universidade elitista, que atendia um número restrito de privilegiados destinados a se tornar profissionais liberais.

A universidade deve certamente continuar a formar profissionais como médicos, engenheiros, advogados, dentistas e assim por diante. Deve formar também um contingente de estudiosos preparados para a pesquisa científica, tarefa essa que cabe, cada vez mais, à pós-graduação. Mas a grande maioria dos alunos não vai poder exercer as profissões regulamentadas nem encontrará emprego como pesquisador. Nesses casos, o diploma de ensino superior apenas confere uma certa vantagem diferencial genérica no mercado de trabalho, que decorre do reconhecimento dos benefícios de uma formação escolar mais completa. Amplos setores das imensas organizações burocráticas, estatais ou privadas, que caracterizam a economia moderna

utilizam esse tipo de mão-de-obra para a qual o ensino superior fornece apenas uma preparação genérica e sobre a qual cada um constrói, no trabalho, sua própria competência. Para oferecer essa formação, ou para atender que seja as necessidades de formação especializada para ocupar nichos promissores do mercado de trabalho, não é preciso que se tenha grandes pesquisadores e imensos laboratórios, nem que todos os professores trabalhem em tempo integral. Também não é necessário que as instituições de ensino superior absorvam todas as funções das grandes universidades, as quais porém devem estar organizadas para cumpri-las integralmente. Além disso, as universidades de pesquisa são, por necessidade, pesadamente acadêmicas, e por isso oferecem um tipo de ensino teórico, voltado para a formação de pesquisadores, que interessa muito pouco a uma grande proporção dos jovens.

O nosso universo acadêmico é extremamente preconceituoso e acredita que fora do modelo da USP o ensino é incapaz de levar o aluno a pensar. Isso simplesmente não é verdade. Basta visitar uma boa escola técnica federal, onde se oferece excelente ensino tecnológico, para ficar impressionado com o espírito inovador que permeia toda a instituição, integrando teoria e prática, e verificar a alta qualidade da formação oferecida. No interior do estado de São Paulo há faculdades de direito de muito boa qualidade, cujo corpo docente trabalha em tempo parcial e é recrutado da magistratura local. Na área de propaganda e *marketing* há instituições especializadas em que também se formam profissionais muito competentes com um corpo de professores inseridos no mercado de trabalho. Cursos de análise de sistemas, que interessam a um número imenso de jovens e oferecem uma qualificação importante para obter colocação no mercado de trabalho, podem ser multiplicados e oferecer uma formação de boa qualidade sem necessariamente reproduzir a estrutura do Instituto de Matemática e Estatística da USP.

Esquecemos que o exercício da profissão é uma atividade criativa, que exige aperfeiçoamento permanente, inteligência e dedicação. A produção do saber não se faz só na pesquisa acadêmica. O bom professor em qualquer nível de ensino não prepara um curso sem pesquisa e sem atividade criadora, e o mesmo se pode dizer do advogado que defende uma causa, do médico que faz um diagnóstico ou uma cirurgia, do arquiteto que faz um projeto. O aproveitamento em tempo parcial desses profissionais qualificados pode contribuir muito para a qualidade de um curso. A prática é frequentemente um exercício intelectual e precisamos de instituições de ensino que ensinem com a prática e ofereçam a estudantes com potencialidades e vocações diferenciadas oportunidades variadas de formação. Uma universidade tal como a USP, voltada para a pesquisa de ponta, não tem nem a flexibilidade nem a vocação para esse tipo de ensino. Precisamos de outras instituições em que a formação de alunos com vocações e potenciais heterogêneos seja a preocupação central.

Isso me leva a um outro ponto que também diz respeito a deficiências das universidades de pesquisa, muito visíveis na realidade da USP: é o descaso com que se trata o ensino de graduação. Toda a carreira universitária

está construída de forma a valorizar apenas as publicações científicas. Sem negar o valor da pesquisa, não se pode continuar a ignorar que preparar e ministrar um curso bem-sucedido é uma criação intelectual. Acredito que aprendi mais antropologia dando aula do que fazendo pesquisa. Cabem na atividade didática padrões de avaliação equivalentes aos que se usam na pesquisa para valorizar os docentes bem-sucedidos. Chegamos hoje ao absurdo de valorizar a orientação de um único bolsista de iniciação científica e ignorar o trabalho do professor que inicia na pesquisa toda uma classe de alunos, como fiz muitas vezes.

Há ainda um tema do qual finalmente gostaria de tratar: a ausência nas universidades, inclusive na nossa, de uma discussão sobre seu modelo de organização interna, herança do centralismo burocrático próprio da nossa tradição governamental e das repercussões negativas desse modelo sobre o ensino. A organização atual é resultado da imposição em 1968 de um modelo único, um leito de Procusto ao qual todas as universidades tiveram de se ajustar. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explorou esse modelo e as instituições de ensino passaram a gozar de total liberdade na sua organização interna, mas surpreendentemente isso não provocou nenhuma fermentação nas universidades públicas no sentido de se rever uma organização que possui inúmeros aspectos negativos em termos de ensino.

O modelo imposto em 1968 incluiu, entre outros aspectos, a organização da universidade em unidades e departamentos, a administração colegiada e o sistema de créditos. Na organização pré-68 as unidades da universidade eram os cursos organizados pelas respectivas faculdades. As faculdades de direito, medicina, engenharia etc. eram responsáveis cada qual por uma carreira, e incluíam todo o conjunto das disciplinas exigidas pelo currículo. Eram nesse sentido inteiramente autônomas. Havia algumas vantagens nesse sistema, como a convivência entre disciplinas básicas e aplicadas na mesma unidade e a responsabilidade coletiva da congregação pelo curso todo. A exceção era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que mantinha diversos cursos, cada um deles correspondendo a um ramo do saber e não a uma carreira regulamentada. Os cursos estavam organizados em setores, e a maior parte dos cursos incluía disciplinas de mais de um setor, mas as turmas eram muito pequenas, os professores eram poucos, a localização reunia cursos afins e a comunicação era mais fácil, pois se dava por intermédio dos catedráticos. De certa forma, pode-se dizer que a reforma de 1968 generalizou esse esquema para a Universidade, a qual entretanto se fragmentou em diferentes institutos ou faculdades: Física, Química, Ciências Biológicas, Psicologia, Educação. Sobrou um pedaço dela, que formou a nova Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

A organização por departamentos e disciplinas favoreceu a pesquisa, que é predominantemente disciplinar, isto é, ocorre em um departamento ou uma unidade que corresponde a um ramo do conhecimento. Os cursos, ao contrário, são interdisciplinares e os componentes do currículo foram espalhados por diferentes departamentos e unidades, cada qual gozando de

grande autonomia. Esse tipo de organização, associado ao sistema de créditos, foi inspirado nas universidades norte-americanas e é destinado a estimular o livre fluxo dos alunos pelos diferentes departamentos (e ramos do conhecimento) que compõem a universidade.

Essa organização é congruente com as universidades norte-americanas, nas quais a graduação está voltada para uma formação geral, prévia ao ingresso nas escolas profissionais ou na pós-graduação. É entretanto inteiramente incongruente com um vestibular no qual os alunos são previamente selecionados conforme a carreira que vão seguir. O sistema de créditos se destina a flexibilizar o percurso dos alunos, que circulam pelos diferentes cursos da universidade. O vestibular por carreira, ao contrário, enrijece o percurso. Coexistindo com o sistema de créditos, ainda, desmantelou uma instituição que já foi chave na organização do ensino, a "turma", isto é, grupos de alunos que entravam juntos e prosseguiram juntos até a obtenção do diploma, favorecendo a convivência, a cooperação e a sociabilidade estudantis, bem como a participação por meio de representantes nos confrontos com a administração. Ficamos, por assim dizer, com o pior dos mundos: nem a flexibilidade dos créditos, nem a coerência das turmas.

Com a reforma, as disciplinas básicas foram retiradas das escolas profissionais e remetidas aos institutos, que adquiriram uma dupla função: oferecer a formação inicial ou complementar para todas as carreiras e ministrar eles próprios um ou mais bacharelados voltados para a formação de especialistas na sua própria área de conhecimento: biologia, química, física, matemática etc. O resultado foi que se constituiu dentro dos departamentos uma clara divisão entre dois grupos de alunos: os "de dentro", favorecidos pelo instituto ou departamento, e os "de fora", vindos de outras unidades e estranhos ao departamento. Os alunos passaram a considerar um exílio o tempo despendido em outras unidades, e para os professores tornou-se um castigo dar aula para alunos que não fossem os "seus".

Paralelamente, não foi criado, ao contrário do que estava previsto no modelo da Universidade de Brasília, uma organização responsável pela integração dos cursos ou carreiras, com a autoridade necessária para designar professores, formular o projeto didático, organizar a grade curricular, avaliar os resultados e solucionar os problemas, o que promoveu a fragmentação dos cursos. Era o currículo mínimo que forçava uma comunicação interna em termos das carreiras. Agora que ele foi substituído por diretrizes curriculares muito gerais, temo que o fechamento possa se tornar ainda maior. Na área das ciências humanas, por exemplo, é possível que alunos de Geografia aprendam apenas geografia e que futuros historiadores não tenham sequer um verniz de ciências sociais ou economia; nas Ciências Sociais, temo que desapareçam tanto a economia como a estatística.

Os analistas do ensino superior e os especialistas em mercado de trabalho têm enfatizado a importância crescente de uma formação geral ampla e sólida, que propicie um futuro profissional versátil, capaz de acompanhar as rápidas mudanças do mercado de trabalho. Na pesquisa a multidisciplinaridade é cada vez mais necessária. Caminhamos porém no sentido

contrário. Além do mais, a resistência em abrir os cursos dos departamentos para alunos de outras carreiras impede que as universidades exerçam o papel de valorizar uma formação mais humanística, que deveria ser parte integrante de todo o ensino universitário.

Já fiz uma proposta para resolver esse problema, baseada na adaptação de um sistema da graduação das universidades norte-americanas em que os estudantes optam entre um *minor* e um *major*, isto é, um campo de concentração de estudos e um campo complementar. Nossos estudantes poderiam assim compor um bacharelado em ciências sociais, por exemplo, com uma formação complementar em filosofia, história, literatura, economia ou qualquer outra área de conhecimento. Essa prática, aliás, existiu no antigo doutoramento da USP. Dessa forma, parece-me, criaríamos uma verdadeira unidade, com a circulação dos alunos entre os diferentes departamentos e as diferentes divisões disciplinares.

Sem órgãos responsáveis pelo ensino e sem uma comunicação entre as diversas áreas de conhecimento na formação dos alunos, a universidade (e o conhecimento que ela cria e transmite) se fragmenta. Precisamos encontrar soluções novas. Outros tipos de instituições, menores e mais voltadas para as tarefas do ensino, poderiam talvez encontrar novos caminhos para a democratização do ensino e para a formação de profissionais mais polivalentes, que as universidades hoje parecem incapazes de criar, mas poderiam assimilar.

Recebido para publicação em
20 de maio de 2002.

Eunice Ribeiro Durham é antropóloga e professora emérita da FFLCH-USP. Publicou nesta revista "O ensino superior na América latina: tradições e tendências" (nº 51).

Novos Estudos
CEBRAP
N.º 63, julho 2002
pp. 31-50
